

---

BATAILLE (Alain), CORDILLOT (Michel), *Former les hommes et les citoyens. Les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830-1880. Textes et documents*

Paris : Les Éditions de Paris, 2010, 220 p.

Pierre Caspard

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2542>

DOI : 10.4000/histoire-education.2542

ISSN : 2102-5452

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 juillet 2012

Pagination : 110-113

ISBN : 978-2-84788-404-3

ISSN : 0221-6280

**Référence électronique**

Pierre Caspard, « BATAILLE (Alain), CORDILLOT (Michel), *Former les hommes et les citoyens. Les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830-1880. Textes et documents* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 135 | 2012, mis en ligne le 09 mai 2013, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2542> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2542>

---

© Tous droits réservés

BATAILLE (Alain), CORDILLOT (Michel)

*Former les hommes et les citoyens. Les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830-1880. Textes et documents*

Paris : Les Éditions de Paris, 2010, 220 p.

Le titre de l'ouvrage ne laisse sans doute pas soupçonner l'intérêt de son contenu. Autant que celle des hommes et des citoyens, sur laquelle focalise déjà le plus volontiers l'historiographie, c'est en effet l'éducation des travailleurs ou « producteurs » qui constitue l'objet de l'attention des auteurs des textes ici réunis et présentés. Le terme de « réformateurs sociaux » recouvre une soixantaine de républicains, socialistes, communistes, militants ouvriers ou féministes, qui s'expriment dans des textes de nature très diverse : traités, discours, brochures, articles, motions ou simples tracts. Certains d'entre eux sont bien connus (Cabet, Saint-Simon, Proudhon, Flora Tristan, Lissagaray, Varlin, etc.), la plupart beaucoup plus obscurs (le libraire Teste, le tailleur Grignon, le notaire et cultivateur Bonnin, l'instituteur Malardier, l'ébéniste Tartaret, le mécanicien Ballivet, etc.), parfois collectifs ou anonymes.

La période couverte par cette anthologie va de 1830 à 1880. L'unité de ce demi-siècle tient à la place grandissante que la question scolaire occupe dans l'espace public, en liaison avec la question sociale. Mais les auteurs de l'anthologie ont pris bien soin de regrouper les textes selon la conjoncture politique exacte où ils avaient été produits : le contexte des débuts de la Monarchie de Juillet ou du Second Empire n'est pas celui de leur fin, la courte Seconde République elle-même connaissant des phases contrastées ; par delà certaines récurrences et continuités, l'objet et la tonalité des propositions formulées peuvent donc s'en trouver sensiblement infléchis.

Durant ce demi-siècle qui précède immédiatement le vote des grandes lois scolaires de Jules Ferry, la gratuité, l'obligation et la laïcité de l'enseignement élémentaire figurent clairement parmi les objectifs d'une majorité de réformateurs, mais assorties de réserves et de restrictions qui témoignent d'une approche plus réaliste qu'idéologique des questions scolaires, attentive aussi, de ce fait, aux effets pervers de l'application de grands principes. Ainsi, la gratuité de l'enseignement n'est pas réclamée sans réserves. D'abord, le terme même de « gratuité » est une duperie, car ce sont « les travailleurs exclusivement » qui, *in fine*, la financeraient par leurs impôts (Ballivet, 1878). Il est souhaitable aussi que les parents participent à la dépense, car ainsi « ils auront

intérêt à ce que les leçons soient utilisées et l'absence des élèves sera rare » (Godin, 1868); comme on contrôle ce qu'on paye, les familles pourront également, selon de nombreux auteurs, veiller à ce que l'enseignement réponde effectivement à leurs besoins. L'obligation, imposée par la loi, soulève des réticences encore plus fortes. Elle risque de perturber l'économie familiale (Ouvriers de Tarare, 1878). Si c'est l'école, et non l'instruction, qui est obligatoire, elle créera un système d'enseignement uniforme, contraire à « la diversité des lieux, des mœurs et des industries du pays » (Proudhon). Elle risque aussi de donner le monopole de l'enseignement à « un corps enseignant quelconque » (Raspail, 1848), une « caste savante » (Dézamy, 1842) échappant au contrôle des familles et qui « courbera tous ses élèves sous le poids d'une méthode qui arrête les uns, essouffle les autres » (Proudhon); au contraire, « chacun peut enseigner ce qu'il sait » (Lévy, 1867), « sans brevet ni diplôme » (Tartaret, 1867). Quant à la laïcité, elle ne s'est construite que progressivement comme un impératif pour l'école. En 1848, l'Évangile et Jésus (« le premier communiste », aussi admirable qu'« Epictète et Spartacus ») inspirent à la République le troisième terme de sa devise, jusque-là omniprésent dans les textes des réformateurs sociaux. Une morale issue de l'Évangile peut donc figurer naturellement dans une instruction destinée à tous. C'est la collusion croissante de l'Église catholique avec la bourgeoisie au pouvoir qui finira par faire de la laïcité l'un des objectifs des revendications ouvrières.

Mais la préoccupation majeure des réformateurs est celle de l'articulation entre les formations générale et professionnelle des travailleurs. L'affirmation de la dignité du travail est omniprésente dans les textes. « Ne pas travailler est un vol » (Cabet, 1842); on s'offusque du « mépris du travail honnête et producteur » (Bellanger, avril 1871), de « l'infériorité légale dont est frappé le travail manuel » (Tartaret, 1867). L'idéal le plus généralement formulé est donc celui de l'« enseignement intégral », combinant, aux divers âges et à divers degrés, la formation physique, morale, intellectuelle et professionnelle. L'idée selon laquelle l'enseignement général, primaire ou secondaire, serait un ascenseur social permettant au travailleur de sortir de la condition ouvrière est évidemment absente. Étant considéré comme évident que tous les enfants n'ont pas les mêmes « capacités », « aptitudes », « talents » ou « intelligences » – notions récurrentes dans les textes – l'objectif d'une généralisation de l'instruction est de permettre aux futurs travailleurs et producteurs, sans exception, de « développer toute l'étendue des talents qu'ils ont reçus de la nature » (Martin, 1833);

l'intérêt de chacun coïncide ici avec celui de la société tout entière, puisque l'éducation a pour but de « développer l'être humain en vue de sa destinée particulière, mise en harmonie avec la destinée collective de notre espèce » (Jenny d'Héricourt, 1860), tout en s'inclinant devant « l'inégalité native » qui existe entre les hommes (Flora Tristan, 1844).

La « destinée particulière » des futurs travailleurs dépend-elle de leur sexe ? S'il y a consensus pour souligner l'égale importance de l'instruction des garçons et des filles, des divergences existent sur ses finalités et modalités. Pour les uns, la nature et la vocation sociale de la femme justifient que les filles reçoivent une instruction séparée et/ou plus courte que celle des garçons. Plus nombreux sont ceux qui jugent qu'elle doit être identique et reçue en commun. Les textes donnent un riche florilège d'arguments favorables à l'une et l'autre hypothèses. Si l'« intelligence » des filles n'est jamais supposée inférieure, certains prétendent que les hommes l'emportent en terme de « conception », les femmes en terme d'« application et exécution » (Bonnin, 1833). Les femmes sont également « supérieures à nous en sensibilité, en douceur, en patience, en bonté, en grâces, en qualités attrayantes » (Cabet, 1842) et puis encore « douces, polies, soigneuses » (Renaud, 1842) : ce riche bouquet de qualités natives les prédispose à être institutrices de leurs propres enfants, lorsque ceux-ci ne peuvent aller à l'école (Bonnin, 1833), alors que l'homme, « destiné par la nature au mouvement et à l'action » (Dézamy, 1842), vaque au dehors du domicile familial aux travaux les plus difficiles, « en rapport avec sa constitution » (Marchant, 1848). Indépendamment de leur indispensable préparation au rôle de mères éducatrices et institutrices, il est jugé que l'instruction doit former les femmes aussi bien que les hommes à « l'exercice de la raison » (André-Léo, 1869) et au travail productif, qui est « une dette commune aux uns et aux autres » (Gay, 1868) ; ce n'est qu'au cours de leurs études qu'il pourra être constaté si les aptitudes des femmes « les orientent plus spécialement vers l'art, la science ou l'industrie » (Association des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes, 1849).

Les textes réunis dans cette anthologie présentent en fait un double intérêt. D'une part, ils illustrent cette « pensée ouvrière sur l'éducation » qu'avait analysée Georges Duveau dans un livre classique<sup>1</sup>. Dans le très large

---

1 *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*. Paris, Domat, 1948. Voir aussi N. Brémand, *Les socialismes et l'enfance. Expérimentation et utopie (1830-1870)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, 365 p.

mouvement des idées qui va des « Lumières » à la « République », militants socialistes et communistes ont nourri une réflexion spécifique que l'ouvrage met bien en valeur. Mais par delà le caractère engagé, systématique voire utopiste de leur contribution au débat politique, l'historien familier du terrain peut attester que les textes ici réunis reflètent aussi des valeurs et des principes déjà largement présents dans les familles ouvrières, paysannes et artisanales, lorsque le contexte socioéconomique où elles vivaient s'y prêtait<sup>1</sup>. C'est donc à une (re)connaissance des valeurs éducatives partagées par les milieux populaires, avant le vote des grandes lois scolaires, que doit également inviter l'ouvrage.

Pierre CASPARD

GAVOILLE (Jacques)

*Du maître d'école à l'instituteur. La formation d'un corps enseignant du primaire : instituteurs, institutrices et inspecteurs primaires du département du Doubs (1870-1914)*

Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 2010, 463 p., [Préface d'Antoine Prost].

Auteur d'une monographie sur l'école primaire dans le Doubs de 1870 à 1914 qui fit l'objet d'une critique élogieuse dans cette revue en son temps<sup>2</sup>, Jacques Gavoille consacre à ce département un nouvel ouvrage, en étudiant cette fois son personnel primaire dans la même période, celle du passage du régime scolaire de la loi Falloux à celui que symbolise le nom de Ferry. Inévitablement, le contenu des deux livres se recouvre en partie, même si les points déjà traités dans le premier (comme la présentation du milieu ou l'étude des enseignements dispensés) sont ici mis à jour grâce aux acquis de la bibliographie la plus récente, abondamment citée dans les notes. Mais le sujet est autre, et la problématique neuve : il ne s'agit pas simplement de décrire les instituteurs et institutrices des débuts de la III<sup>e</sup> République, déjà étudiés dans maints ouvrages de valeur, encore moins de les célébrer ou de les critiquer,

1 Voir P. Caspard : « *Homo œconomicus* et ses enfants. Raisons et modalités de l'investissement éducatif dans les milieux populaires, 1700-1870 » in J.-F. Condette (dir.), *Le coût des études (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). Modalités, acteurs et implications sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, p. 171-187.

2 *Histoire de l'éducation*, n° 14, avril 1982, p. 12-14.